

Quand l'enfant dit « je »

Aurore BOULARD¹ et Jean-Marie GAUTHIER²

RÉSUMÉ

L'analyse statistique d'un corpus constitué de 309 discours d'enfants a permis d'observer l'évolution de l'utilisation des pronoms personnels « moi » et « je » et de mettre en évidence certaines variations d'utilisation en fonction de l'âge (entre 3 et 10 ans) et des conditions de production discursive. Trois situations ont ainsi été étudiées : une situation où l'enfant joue avec ses pairs (scénario de groupe), une situation quotidienne familiale (scénario parents) et une situation où l'enfant commente ce qu'il dessine en présence d'un observateur (scénario solitaire). Les résultats montrent que dès l'instant où le « je » apparaît, le moi auparavant utilisé seul en tant que sujet se transforme en complément du sujet-je. En tant que complément du sujet, il permettrait de créer une mise à distance du sujet parlant qui se met en scène. Le sujet pourrait donc se regarder agir, faire où être en tant qu'objet. Cette description suggère que la majorité des « moi » seraient utilisés chez les plus jeunes pour l'objectivation du sujet, que ce soit grâce au couple « moi-je » ou sous forme de rappel en fin de phrase. (par ex. : « Je sais faire ça, moi »). La forme « moi-je » si fréquente pourrait être considérée comme la forme réflexive la plus claire de l'avènement de la conscience de soi se manifestant au niveau du discours narratif autobiographique. Plus tard dans le discours de l'enfant, le « je » se rencontre seul. Notre suggestion est qu'étant davantage conscient d'être l'auteur de ses actions, l'enfant n'aurait plus systématiquement besoin du recours à l'utilisation de « moi » pour attester son existence en tant qu'agent.

MOT-CLÉS : ANALYSE DISCURSIVE, ENFANT, CONSCIENCE DE SOI

¹Adresse de correspondance : Aurore Boulard, Université de Liège, Département de Psychologies et Cliniques des Systèmes Humains, Bât B33, Boulevard du Rectorat 3, 4000 Liège, Belgique. *Email*: Aurore.Boulard@ulg.ac.be

²Jean-marie.gauthier@ulg.ac.be

ABSTRACT

When the child says « I »

The statistical analysis of 309 children French speeches lead to show how the use of the personal pronouns *moi* (me) and *je* (I) varies according to age (3 to 10 years) and condition (a “peer party” scenario, where the child plays with peers, a “parent” scenario where the child plays or experiences a daily life situation with his/her parents, and a “solitary” scenario where the child comments upon his/her drawing). Results show that when the pronoun *je* is substituted to the pronoun *moi* so far used as the subject, *moi* tends to reinforce the actual subject *je*. When used as complementing *je*, the pronoun *moi*, may represent a step toward the representation of self as an agent: the child can actually look at himself/herself acting, doing or being as an external object. Mainly, *moi* complements *je* or emphasizes a capacity of self (i.e. “Me, I can do that”). *Moi je*, frequently used by children, is suggested here to be the clearest index of a child’s expression of self-awareness in an autobiographical narration. At a later stage, *je* will not need to be complemented by *moi*. Our suggestion is that the child has become more aware of himself/herself as an individual in the group, and therefore no longer needs to acknowledge his/her being an agent among others.

KEY-WORDS: DISCURSIVE ANALYSIS, CHILD, SELF-AWARENESS

INTRODUCTION

Selon Wallon (1934, 1963), au fur et à mesure de son développement, l'enfant se constitue à la fois comme un sujet, en s'extrayant de l'univers dans lequel il se confondait, et constitue les objets et l'univers qui l'entoure. Ses surfaces de contact avec le monde se précisent. L'élaboration du moi et de l'autre se fait simultanément. Le langage reflète bien les degrés par lesquels l'enfant passe : c'est d'abord une sorte de confusion entre son point de vue et celui d'autrui, puis c'est le dédoublement des points de vue avec participation aux deux dans la sympathie, et enfin c'est l'adoption exclusive du sien propre (Wallon, 1934). Selon Bee et Boyd (2003) :

en même temps qu'il développe des liens avec sa mère et son père, le bébé crée un premier modèle interne du concept de soi. Il s'agit d'une étape importante du développement cognitif dans laquelle les interactions sociales jouent un rôle primordial. À l'origine de cet éveil se trouvent les innombrables interactions que le bébé vit chaque jour avec les objets et les personnes qui l'aident à comprendre qu'il peut exercer une influence sur les choses. Dans ce processus, le bébé faisant la distinction entre lui et le reste du monde, sa conscience de soi émerge.

Cependant, il n'est pas aisé de déterminer le moment où l'enfant acquiert une forme de conscience de soi. L'emploi de doubles perceptifs, et en tout premier lieu du double spéculaire, apparaît donc comme le premier moyen d'éprouver, au sens premier du terme, l'existence du double mental de soi. Selon Zazzo (1993), l'âge où l'enfant voit enfin son visage s'inscrire dans une large zone qui va de 16 à 30 mois avec une médiane à 20 mois. Alors que la connaissance visuelle de soi est en moyenne acquise à l'âge de 2 ans, avec quelques retardataires jusqu'à l'âge de deux ans et demi, le contournement du miroir est observé jusqu'à l'âge de 32 mois en ce qui concerne le reflet de soi. L'enfant se reconnaît dans le miroir, néanmoins il va voir derrière en croyant s'y trouver. « Puis l'enfant, un jour, s'approprie son double et pourtant il le traite comme un autre lui-même. » Après s'être reconnu il continue pendant plusieurs mois à contourner le miroir : ce n'était donc pas un compagnon qu'il allait rejoindre, mais lui-même. Il contourne le miroir pour rejoindre son *self-bis*, son reflet-avec-prénom, tout comme il contourne le miroir pour le reflet de sa mère, de son institutrice, d'un copain ; mais le contournement cesse quand au : « Qui c'est ça ? » l'enfant répond : « C'est moi ». Dire : « Il se reconnaît » est donc inexact. Il faudrait dire : « L'enfant s'est identifié au reflet du miroir » parce que reconnaître implique un "connaître" préalable. Identifier c'est opérer une découverte à partir d'indices pertinents » (Zazzo, 1993, p. 162). Selon la terminologie de Bowlby, il semble que l'enfant de cet âge crée un modèle interne du concept de soi en même temps qu'il construit un modèle interne des relations avec les autres. En parallèle avec le miroir, une autre manière d'appréhender le développement de la conscience de soi est d'étudier le développement du discours de l'enfant. La dimension

cognitive de la conscience de soi (*inner speech*) qui est habituellement définie comme l'activité de parler silencieusement à soi-même (Zivin, 1979), se manifeste à l'oral par l'utilisation du « je » et/ou du « moi ». On pourrait également considérer, pour expliquer la relation entre discours intérieur et conscience de soi, que le langage aide à verbaliser les aspects du *self* (Morin, 1995). Grâce au langage, nous organisons nos expériences à travers le temps, nous l'utilisons pour raconter des histoires et dans ces histoires nous créons ce que nous appelons nos *selves*. Un produit de ceci est le *self narrative* (Denett, 1991) matérialisé dans le discours par l'utilisation du « je » et du « moi ». Mais comment l'enfant parle-t-il de lui ? Tout d'abord, « le prénom est son identité reconnue, affirmée par les autres, pour les autres, il est consubstantiel à son personnage, alors que l'emploi du *moi* sera affirmation d'identité que le sujet est seul à connaître. Anonyme, et justement parce qu'il est anonyme, le *moi* est présence de soi, comme être unique et singulier. Lorsque plus tard le *je* s'adjoint au *moi*, un nouveau progrès est accompli » (Zazzo, 1993, p. 203). La position subjective particulière du récit fait à la première personne est réalisée grâce à l'intégration du sujet et du monde comme deux constituants de la structure de la représentation interne. Ainsi donc, la *first-person-perspective* est un pré requis nécessaire à la conscience de soi.

Les narrations d'enfants et d'adolescents sont étudiées depuis quelques années. Les chercheurs s'accordent pour montrer l'importance des narrations, des histoires de vie racontées en famille (Fivush, 2008) sur le développement d'un certain sens de l'identité (Bamberg, 2004) et de manière plus générale sur le *self* (Bohanec, 2009 ; Meissner, 2008 ; MacLean, 2007 ; Chaudary, 2003 ; Valentine, 2000). Si de nombreuses recherches se penchent sur les narrations d'adolescents, peu de chercheurs se sont penchés sur le développement de la fonction narrative chez de jeunes enfants. Or, un des accès à la différenciation de soi par le discours. Parler, c'est tout d'abord un constat d'écart ; C'est constater que l'autre existe et que nous en sommes séparés. Les distinctions pronominales du langage aident à cette promotion du moi à l'état d'individu prenant place parmi d'autres, mais il est lui-même le reflet des progrès rendus possibles par l'évolution de la personne (Wallon, 1963b.). Dès lors étudier le développement de l'utilisation des pronoms chez l'enfant dès 3 ans, et particulièrement du moi et du je, bien avant qu'il ait acquis la capacité de se raconter ou constituer un récit de vie nous semble important.

MÉTHODE

Participants

Cent trois enfants issus de 9 écoles maternelles et primaires de la Communauté Française de Belgique ont participé à cette recherche. L'échantillon est composé de 47 garçons et 56 filles âgés de 3 à 9 ans. L'étude a reçu l'accord des responsables des écoles, des parents et du comité local d'éthique.

Tableau 1.

Distribution des enfants en fonction de l'âge et du sexe

	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	N total
Filles	10	7	10	7	9	6	7	56
Garçons	6	7	7	6	9	5	7	47
N total	16	14	17	13	18	11	14	103

Dispositif

Le choix du dispositif a fait l'objet d'un pré-test. Dans ce cadre, nous avons recueilli le discours d'enfants de 3 à 6 ans, enregistré à l'école. Nous avons rencontré les enfants individuellement en utilisant différents matériels : le jeu de marionnette, le jeu du village, le dessin ainsi qu'une condition où le chercheur venait sans jeu imposé.

Après une première analyse du discours, il nous est apparu que le dessin et la pâte à modeler étaient les deux conditions qui favorisaient le plus l'installation d'un climat propice au discours. Les enfants tout en dessinant racontaient ce qui leur passait par la tête. Les références au dessin en cours étaient présentes mais peu nombreuses. Les marionnettes et jeu du village (il s'agit de construire avec des maisons un village) ont été abandonnés car le discours des enfants était totalement orienté vers la construction du village ou vers le jeu de marionnette. Deux autres conditions d'enregistrement ont été ajoutées dans le protocole expérimental : une condition en groupe de pairs et une condition familiale. Pour la condition groupe, où nous avons rassemblé 4 enfants du même âge afin de les faire jouer ensemble avec de la pâte à modeler. Notre objectif étant d'analyser les interactions, la pâte à modeler nous a semblé être un choix judicieux car ils devaient se prêter les différentes couleurs et collaborer. Pour les plus grands, à partir de 6 ans, nous avons utilisé la pâte à modeler afin de leur faire construire des pions pour jouer ensemble à un jeu de société. Le jeu en lui-même était présenté comme l'objectif final mais la plus grande partie du temps était consacrée à la réalisation des pions. Encore une fois, ce mode opératoire a été choisi afin de minimiser le discours orienté vers un sujet précis. Selon Valentine (2000), c'est dans un contexte de groupe de pairs que l'enfant va apprendre à se positionner lui-même en tant qu'individu à la fois le même et à la fois différent des autres.

Pour la condition familiale, nous avons enregistré le discours de l'enfant à son domicile avec les parents lors d'un moment privilégié passé en famille. Pour les plus petits, le bain ou le repas du soir ont été choisis, pour les plus grands (à partir de 6 ans), le repas du soir a été choisi pour toutes les familles.

Procédure

Nous avons enregistré à l'aide d'un enregistreur audio le discours tout-venant spontané des 103 enfants âgés de 3 à 9 ans dans les trois conditions définies : en

groupe de pairs, en famille, et en solitaire La durée de chaque enregistrement était de 50 minutes. Aucun thème n'a été proposé aux enfants, de façon à accéder au mieux à une expression libre (Moscarola, 2001)

Analyses

Les 309 discours ont été retranscrits et analysés sur la base d'une analyse textuelle. En traitant les mots comme des nombres, la statistique textuelle permet d'appliquer à des données qualitatives (textuelles) des méthodes quantitatives (Vidal & Doliger, 2006). Les logiciels utilisés sont le logiciel Tropes, pour la fréquence relative des pronoms entre eux, Lexico3 pour le bilan lexical et Texstat pour le nombre de pronoms. Le corpus a ensuite été repris et analysé manuellement afin de procéder au classement grammatical des *moi* rencontrés dans le discours. Des analyses statistiques plus classiques (Anova triples à mesures répétées, Anova simple) ont été réalisées afin de mettre en évidence les effets des différentes variables explicatives sur la fréquence des pronoms personnels.

RÉSULTATS

Nous avons choisi d'utiliser l'analyse de corpus textuel à partir de transcription d'enregistrements audio du discours tout venant d'enfants.

Le protocole utilisé nous permet de laisser le sujet libre de s'exprimer. Aucun thème n'a été proposé aux enfants. « En recueillant paroles et textes libres, le chercheur accède à tout l'univers du sujet, riche de sa singularité individuelle et de son appartenance culturelle et sociale. » (Moscarola, 2001)

Nous proposons donc une analyse qualitative à partir de résultats obtenus grâce aux logiciels d'analyse de données textuelles. La statistique textuelle traite les mots comme les nombres et rompt la distinction habituelle entre quantitatif et qualitatif. Elle se trouve au croisement de ces deux approches en appliquant à un texte (données qualitatives) des méthodes issues de l'analyse de données (méthode quantitative) (Vidal & Doliger, 2006). Les logiciels d'analyses statistiques sont Tropes pour les fréquences des pronoms entre eux, et Lexico3.

Le corpus a ensuite été repris et analysé manuellement afin de procéder au classement grammatical des « moi » rencontrés dans le discours. Des analyses statistiques plus classiques (Anova triples à mesures répétées, Anova simple) ont été réalisées afin de mettre en évidence les effets des différentes variables explicatives sur la fréquence des pronoms personnels.

Notre première préoccupation a été de dresser un bilan lexical à partir de notre corpus et ce selon les 3 conditions. Le bilan lexical a été obtenu grâce au logiciel Lexico3. Ces analyses ont permis de mettre en évidence le mot le plus fréquent par classe d'âge et par condition.

Quels que soient l'âge, la condition discursive et le genre de l'enfant, le mot le plus prononcé est le pronom « je ».

Analyse des pronoms

Nous nous sommes ensuite intéressés aux distributions des pronoms personnels en fonction de l'âge, du genre et de la condition discursive. Les analyses réalisées sont des ANOVA triples à mesures répétées obtenues avec le logiciel Statsoft Statistica.

Les variables dépendantes continues testées sont la fréquence du pronom tu, la fréquence du pronom moi, la fréquence du pronom je, la fréquence du pronom on. Ces fréquences ont été établies grâce au logiciel tropes qui propose un calcul des fréquences de chaque pronom en fonction du nombre total de pronom. Les variables prédictives sont l'âge (7 modalités), le sexe (2 modalités), et la condition discursive : (3 modalités : *groupe, seul, parent*). 309 discours ont ainsi été analysés.

Pronom « je »

Ce sont ici les fréquences du pronom « je » en fonction de l'utilisation totale des pronoms par enfant qui sont utilisées comme variable dépendante.

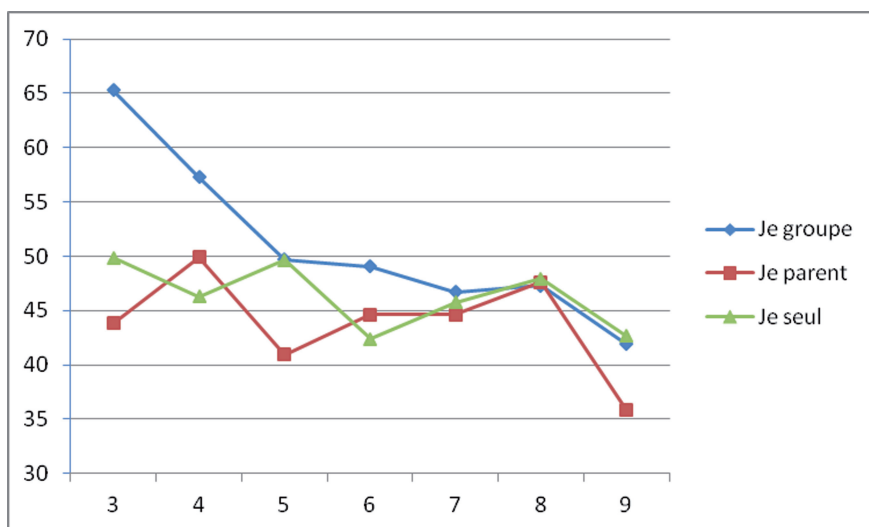


Figure 1.

Fréquence moyenne du pronom « je » en fonction de la classe d'âge et de la condition

Dans l'analyse de régression du pronom « je » sur les trois variables indépendants (âge, condition, sexe), nous observons une relation significative pour la condition ($F = 13,073$, $p < 0,001$, $dl = 2$) et pour l'âge ($F = 4,040$, $p < 0,001$, $dl = 6$). La variable sexe n'influence pas la production du pronom « je » ($F = 0,262$, $p = 0,609$, $dl = 1$). L'interaction « classe d'âge*condition » est également significative ($F = 2,828$, $p < 0,001$, $dl = 12$) montrant que quel que soit l'âge, il y a une influence de la condition discursive sur l'utilisation du

pronom « je » (voir figure 1). La décomposition du modèle en fonction de la condition nous permet de voir que c’est dans la condition *groupe* que l’âge est significatif ($F(6,96) = 8,81, p < 0,001$) et explique 31 % de la variabilité de l’utilisation du « je » ($R^2 \text{ ajusté} = 0,31$). Nous avons donc effectué un test *post hoc* de Tukey afin de déterminer quelles sont les classes d’âge qui diffèrent deux à deux. Les différences entre 3 ans et 9 ans sont statistiquement significatives ($p < 0,01$) et 4 ans-9 ans ($p < 0,01$), mettant en évidence une diminution de l’utilisation du pronom Je en fonction de l’âge de l’enfant et en condition *groupe*.

C’est dans la condition *groupe* et à 3 ans que la moyenne de « je » est la plus élevée (65,28 %). Cette moyenne ne sera plus que de 41,9 % à 9 ans en condition *groupe*.

Pronom « moi »

Le nombre de pronoms « moi » a été obtenu grâce au logiciel Texstat. Ce nombre a ensuite été transformé en fréquence par rapport à l’utilisation totale des pronoms pour chaque enfant. Les fréquences globales ont été obtenues grâce au logiciel Tropes.

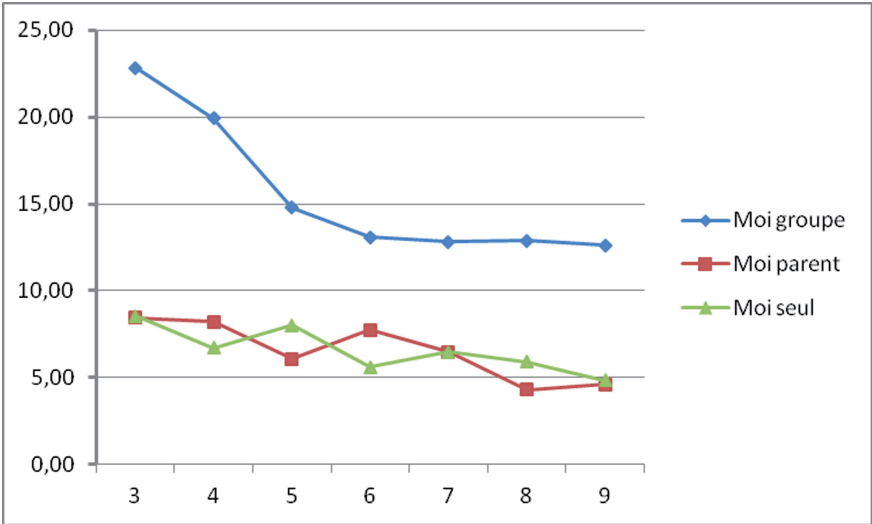


Figure 2.
Fréquence moyenne du pronom « moi » en fonction de la condition et de la classe d’âge

Comme pour le pronom je nous observons que la variable condition influence la production du pronom « moi » ($F = 122,16, p < 0,001, dl = 2$) ainsi que l’âge ($F = 6,92, p < 0,001, dl = 6$). La variable sexe n’est quant à elle pas significative ($F = 0,0264, p = 0,8713, dl = 1$). L’interaction « condition*âge » est significative ($F = 2.58, p < 0,001, dl = 12$) montrant que la condition influence le discours à

chacun des âges testés. Des trois conditions testées, c'est la condition *groupe* qui est significative en fonction de l'âge ($F(6,96) = 6,20, p < 0,001$) ; l'âge expliquant 23 % de la variance du pronom moi en condition *groupe* ($R^2 \text{ ajusté} = 0,23$). Un test *post hoc* de Tukey nous a permis de mettre en évidence que c'est entre les 2 classes d'âge 3 et 4 ans et toutes les autres classes d'âge que nous observons des différences significatives ($p > 0,01$).

C'est dans la condition *groupe* et à 3 ans que l'utilisation du « moi » est la plus haute : 22,8 % de l'utilisation totale des pronoms contre 12 % dans cette même condition à 9 ans. Les enfants les plus jeunes utilisent en moyenne 2 fois plus de « moi » que les enfants de 9 ans.

Une analyse de co-occurrence a ensuite été réalisée. La majorité des « moi » (71 %) sont accompagnés du pronom « je » et particulièrement en condition *groupe*. Dans la condition *parent*, nous retrouvons une utilisation du pronom « moi » seul dans la majorité des cas.

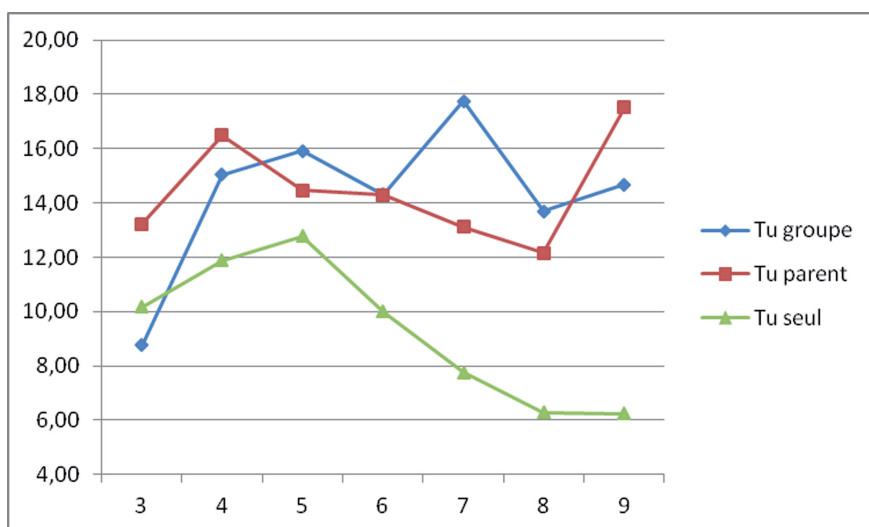


Figure 3.

Fréquence moyenne du pronom « tu » en fonction de la condition et de la classe d'âge

Pronom « tu »

Nous obtenons une relation significative entre la variable dépendante et la condition ($F = 16,69, p < 0,001, dl = 2$). L'âge seul n'influence pas la production du pronom tu ($F = 1,29, p = 0,30$). Un test *post hoc* de Tukey nous a permis de montrer (avec $p < 0,01$) une différence significative entre la condition *seul* et les deux autres conditions. C'est en condition *seul* que l'utilisation du pronom « tu » est la moins élevée. On ne note aucun effet du genre sur l'utilisation du pronom « tu » quelle que soit la condition.

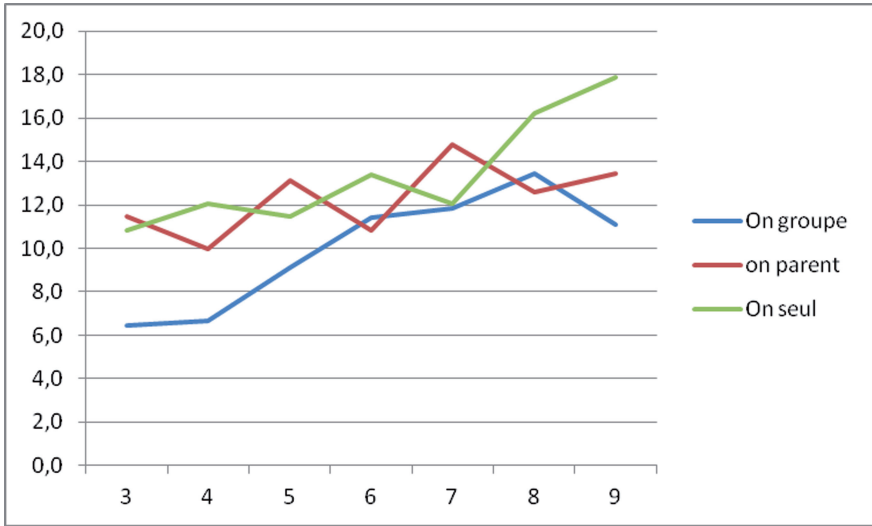


Figure 4.
Fréquence moyenne du pronom « on » en fonction de la classe d'âge et de la condition

Le pronom « on »

La variable classe d'âge influence de manière significative la production du pronom « on » ($F = 2,7047, p = 0,0185, dl = 6$). Un test *post hoc* LSD nous permet de voir que c'est entre les âges de 3-4 et les âges de 7, 8 et 9 ans qu'une différence statistiquement significative est observée ($p < 0,05$). Quelle que soit la condition discursive, les enfants utilisent plus souvent le pronom « on » lorsqu'ils grandissent. Le modèle « âge*genre*condition » n'est pas significatif ($F = 0,88, p = 0,56$).

Variable indépendante genre

La variable genre est uniquement significative pour le pronom « on ». Nous avons mis en évidence un effet du genre*condition ($F(2)=3,89, p < 0,05$). Lorsque nous réalisons un HSD de Tukey, nous pouvons voir que c'est en condition *seul* que les filles utilisent plus le pronom « on » par rapport aux garçons. Par contre ceux-ci emploient plus que les filles le pronom « on » en condition de *groupe* et en *famille*. Bauer, Stennes et Haight (2003) ont mis en évidence une différence entre les hommes et les femmes dans les narrations autobiographiques. Les femmes ont plus tendance à exprimer leurs états internes que les hommes. Ces différences discursives dues au genre ont été observées également chez des enfants (Fivush, 1998). D'autres auteurs n'obtiennent pas de différences liées au genre lors de l'analyse du discours de jeunes enfants. Notamment Gini *et al.* (2007) qui n'observe pas de différence liée au sexe de l'enfant dans la co-construction narrative mère-enfant. S'il n'existe pas de différence de genre quant à l'utilisation

des pronoms « je », « tu » et « moi » chez l'enfant, une étude approfondie de cette variable dans tout le corpus (verbes, adjectifs, marqueurs temporels) est en cours afin de préciser les résultats obtenus dans cette recherche.

DISCUSSION

Le pronom personnel « je » est le pronom le plus utilisé quelles que soient les conditions discursives et indépendamment de l'âge de l'enfant. Le fait même de prononcer le « je » permet déjà une première décentration. Car si « je » désigne la personne qui parle, c'est en même temps une production discursive sur ce « je » en tant que tel. Cependant le « je » ne permet pas la réflexivité, il est affirmation de l'existence. C'est grâce au « moi » accolé au « je » que l'enfant peut réaffirmer son identité. « Moi (en tant qu'objet parmi d'autres objets), je vous parle de *moi* = *je* (en tant que sujet). »

Les différences observées entre la condition *groupe* et *parent* et particulièrement entre l'utilisation du « moi » et du « je », montrent que la question de l'identité se pose différemment selon l'environnement dans lequel se trouvent ces enfants.

Dans la condition *groupe*, l'enfant doit d'abord se définir par rapport aux autres, se placer en tant que sujet, ce qui se manifeste par l'utilisation beaucoup plus importante du « moi » et du couple « moi-je » dans le discours de l'enfant de 3 ans à 6 ans. Le groupe questionne l'identité de l'enfant qui doit d'abord se définir avant de pouvoir prendre en compte l'autre dans son discours. Lorsqu'il est en compagnie de ses parents, la question de l'identité individuelle ne se pose pas encore car l'espace psychique de l'enfant n'est pas suffisamment séparé de ces derniers. L'histoire personnelle de l'enfant est portée par ses parents. Une première distanciation apparaît lorsque l'enfant utilise des phrases telles que « Moi, mon père, il est champion de mikado », « Moi, ma mère, elle est la plus jolie ». L'enfant s'attribue les qualités de son parent. Qualités que l'enfant ne possède pas mais dont il pense pouvoir en disposer lorsqu'il en a besoin. On pourrait presque dire que le « je » s'exerce à fabriquer du moi-objet par contamination avec d'autres objets perçus et reconnus comme tels (« moi, mon père »). Mais pas n'importe quel objet (le plus souvent une personne adulte proche de l'enfant) et pas dans n'importe quelle condition (en condition *groupe*). Là où l'identité de l'enfant est questionnée.

Meissner (2008) a mis en évidence cette apparente contradiction. Selon lui, le *self* en tant que sujet, et reflété par le pronom Je précède l'engagement dans les relations avec un autre sujet (*je*). Mais au point de vue développemental, le *self* subjectif peut naître uniquement dans une relation matricielle et en interaction avec ses *caregivers*.

Le groupe de pairs en tant qu'autre en soi oblige en quelque sorte l'enfant à se constituer en tant que sujet autonome par confrontation avec un nouvel objet tandis que la relation avec le *caregiver*, premier autre mais vécu comme partie de soi amène l'enfant à dialoguer avec un interlocuteur qu'il ne prend pas encore comme un sujet autonome et qui ne pourra le devenir qu'en situation de groupe

où l'enfant va d'une part objectiver ses parents (moi, ma maman) et d'autre part s'objectiver lui-même (moi-je). Le moi serait donc objectivation du « je » énonciateur.

Le sujet se divise donc en « je », base plus ou moins stable de l'identité verbale d'énonciation, et en « moi » qui, pour se développer, va d'abord s'expérimenter à travers l'autre. « Moi » est un objet dont on peut prédiquer des propriétés, en cela il est comparable à d'autres. « Moi » fait de l'individu, un individu comme un autre, comme une image que lui-même et sa mère peuvent considérer d'un regard conjoint dans une glace (Danon-Boileau, 1994). Le sujet va ainsi pouvoir devenir objet et ensuite objet pour lui-même. Ce qui peut se matérialiser par la différence très significative dans l'utilisation du pronom « moi » en fonction des conditions.

L'emploi du « moi » seul comme sujet s'est peu présenté dans l'analyse de ce corpus. Dès l'instant où le « je » apparaît, le « moi » seul sujet se transforme en complément du sujet-je. En tant que complément du sujet, il objective le sujet parlant, le mettant à distance. Le sujet peut donc se regarder agir, faire où être en tant qu'objet.

La majorité des « moi » seront d'ailleurs utilisés à l'objectivation du sujet, que ce soit grâce au couple « moi-je », ou sous forme de rappel en fin de phrase (par ex. : « Je sais faire ça, moi »).

Si le « moi » devient cette objectivation de lui-même, cet autre lui, il faut que l'enfant aie développé la capacité de se détacher des situations dans lesquelles il se trouve.

Le dédoublement « moi- je » présent à partir de 3 ans a été initié par le dédoublement de soi et de l'autre. L'enfant dans les jeux avec un partenaire apprend à être tour à tour sujet (celui qui initie) et objet de la part d'autrui. Grâce à cet échange de rôle, il arrive à connaître le dédoublement à opérer entre celui qui agit et celui qui subit. Dans le discours de l'enfant ce type de jeu d'alternance apparaît peu à peu. Il est tour à tour les deux interlocuteurs. Cette période d'alternance finit par rendre possible à l'enfant une prise de position par rapport à l'autre. Cette période est appelée par Wallon la crise de la personnalité. C'est également le moment où l'enfant parvient à reconnaître l'image qu'il voit dans le miroir comme étant sienne. L'enfant et son reflet tout comme les deux personnages de son dialogue sont devenus égaux. Le sujet et l'objet se sont rassemblés en une unité permettant ainsi un retour de la pensée sur elle-même. Le sujet peut alors s'observer et s'affirmer : « Moi-je ». Le complément sujet « moi » apparaît donc en même temps que le sujet « je ».

Pour Wallon, « l'Alter ego est tellement lié à l'exercice de la réflexion que leurs fondements organiques paraissent s'impliquer mutuellement ».

« Moi-je » : la formule qui à elle seule contient le principe réflexif nécessaire à l'avènement de la conscience de soi. « Moi » qui, de sujet des phrases du début « moi fais ça », se transforme en une représentation de soi et permet ainsi au sujet de s'objectiver.

Lorsque le moi est sujet, c'est sous cette formulation que nous le retrouvons : « c'est moi qui ».

Encore une fois, il s'agit d'une objectivation du sujet parlant. « C'est moi qui » remplace le « je », mais permet au locuteur d'insister sur le fait qu'il est bien le sujet de l'action. Ce faisant il se place dans la même position d'observateur de son action que la personne à qui il parle. À noter que c'est dans ce genre de construction que l'enfant a tendance à faire « l'erreur » de conjuguer le verbe à la troisième personne, et non à la première.

Grâce au dédoublement que lui permet l'utilisation du « c'est moi qui », l'enfant se voyant comme un autre parle de lui à la troisième personne. Rappelant le moment où le « moi » de l'enfant n'était pas encore intégré à son « je ».

La condition *parent* permet à l'enfant d'expérimenter la relation à l'autre comme nous avons pu le voir grâce à l'utilisation plus fréquente des pronoms « tu » et « on », mais également à la plus faible utilisation du « je » et du « moi ».

La condition *groupe* quant à elle fait émerger la réflexivité et oblige l'enfant à se distinguer des autres avant de pouvoir prendre en compte cet autre dans son discours. Ce qui explique la forte fréquence des pronoms « je » et « moi » dans cette condition. C'est grâce à ces deux mécanismes, prendre en compte l'autre et se considérer comme une personne parmi les autres, que l'identité se révèle et se construit.

Ces trois conditions d'observation de l'enfant donnent une image dynamique du discours.

L'enfant, dès 3 ans est capable d'adapter son discours en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Il n'y a donc pas un discours mais des discours individuels.

BIBLIOGRAPHIE

- Bamberg, M. (2004). Narrative discourse and identities. In J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, & M. Stein (Eds). *Narratology beyond literary and criticism* (213-237).
- Bee, H., & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement: Les âges de la vie*. Paris : PUF.
- Bohanec, J. G., Marin, K. A., & Fivush, R. (2008). Family narratives, self, and gender in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 28(1), 153-176.
- Chaudary, N. (2003). Speaking the self into becoming ? *Culture and Psychology*, 9(4), 471-486.
- Daneau-Boileau, L. (1994). La personne comme indice de modalité. *Faits de Langue*, 2(3).
- Dennett, D. C., (1991) *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown and Company.
- Fivush, R. (1998). The stories we tell. How language shapes autobiography. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 483-487.
- Fivush, R. (1998). Gendered narratives: Elaboration, structure and emotion in parent-child reminiscing across preschool years. In C. P. Thompson, D. J. Hermann, D. Bruce, J. D. Read, D. G. Payne, & M. P. Toglia (Eds), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 79-103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate Inc.

- Gini, M., Oppenheim, D., & Sagi-Schwartz, A. (2007). Negotiation styles in mother-child narrative co-construction in middle childhood: Associations with early attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 149-160.
- McLean, K., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology review*, 11(3), 262-
- Moscarola J. (2001). Contributions des méthodes de l'analyse qualitative à la recherche en psychologie interculturelle : Sphinx et MCA. 8^e Congrès International de l'ARIC, Genève. Retrieved June 7, 2009, from: <http://www.lesphinx-developpement.fr/fr/ressources/pdf/ArticleAnalyseQualitativePsychologieInterculturelle.pdf>
- Morin, A. (1995). Characteristics of an effective internal dialogue in the acquisition of self-information. *Imagination, Cognition and Personality*, 15(1), 45-58.
- Valentine, G. (2000). Exploring children and young's people narrative of identity. *Geoforum*, 31, 257-267.
- Vidal, M. & Doliger, C. (2006) *Statistique textuelle et obligations des chaines de télévision bertiennes françaises*. In JADT'06: actes des 8^e Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles : Besançon, 19-21 avril 2006. Presses Universitaire de Franche-Comté.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Wallon, H. (1963b). Niveaux et fluctuations du moi. *Enfance*, 1-2, 87-97.
- Zazzo, R. (1993). *Reflets de miroir et autres doubles*. Paris : PUF.
- Zivin, G. (1979). *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley.